

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

69 | 2012

La formation et le genre

« sexe » - « genre »

Marlaine Cacouault-Bitaud et Ludovic Gaussoit



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1745>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1745

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2012

Pagination : 81-94

ISBN : 978-2-84788-374-9

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Marlaine Cacouault-Bitaud et Ludovic Gaussoit, « « sexe » - « genre » », *Recherche et formation* [En ligne], 69 | 2012, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1745> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1745

© Tous droits réservés

Autour des mots de la formation

« sexe » - « genre »

> Marlaine CACOUAULT-BITAUD

Université de Poitiers, GRESCO (Groupe de recherches sociologiques du Centre Ouest, EA 3815)

> Ludovic GAUSSOT

Université de Poitiers, GRESCO (Groupe de recherches sociologiques du Centre Ouest, EA 3815)

Cet article interroge les usages de la variable « sexe » et du concept de « genre » dans le champ de la sociologie de l'éducation et de la formation. L'analyse couvre la période qui s'étend depuis les années soixante jusqu'à nos jours et se centre sur les analyses des inégalités d'éducation et de formation.

À partir des années soixante et soixante-dix, la question des inégalités est centrale dans les travaux des sociologues de l'éducation, qu'il s'agisse de l'accès des élèves et des étudiants aux filières du système d'enseignement, ou de leurs performances, scolaires et universitaires (Cacouault & Oeuvarard, 1995). Bourdieu et Passeron (*Les héritiers*, 1964), Baudelot et Establet (*L'école capitaliste en France*, 1971) ou Boudon, qui publie *L'inégalité des chances* en 1973, mettent d'abord l'accent sur les déterminations liées à la différence de classe, quels que soient leurs désaccords, mais ils n'ignorent pas complètement la « différence de sexe ». En effet, au cours de la période évoquée plus haut, les filles rattrapent, puis dépassent les garçons du point de vue de la fréquentation du secondaire et de l'université. En même temps, il existe des disparités importantes quant aux choix d'orientation : les hommes restent majoritaires dans les études scientifiques, les femmes dans les formations littéraires.

Nous nous proposons, dans la première partie de cet article, d'interroger de manière systématique la part réservée au « sexe » et aux « rapports de sexe » dans les travaux cités, dont les failles ont commencé à être dévoilées au cours de la période post-68 (Kandel, 1974) et qui ont fait l'objet de critiques au fil des décennies ultérieures (Cacouault, 1986, 2007b ; Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 1990, 1994 ; Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001). En effet, dans le sillage du mouvement féministe, des sociologues, des historiennes et des chercheuses en sciences de l'éducation (qui établissent des ponts entre leurs disciplines) s'intéressent désormais à la construction sociale des différences de sexe, écartant l'idée d'un fait de nature,

qui entraînerait une division et une complémentarité des rôles, comme le soutenait en son temps Durkheim (1895). Les termes évoluent avec les problématiques, des notions sont forgées, comme celle de « rapports sociaux de sexe », principalement utilisée en France jusqu'à la diffusion du concept de « genre » dans les années 1990. Le « système de genre » constitue, au même titre que la division entre classes sociales, une structure et une dynamique fondamentale des sociétés anciennes et contemporaines, source de différenciation, de normalisation et de hiérarchisation indéfiniment renouvelée. Ceci amène des auteurs à « contester la prééminence chronologique et analytique du sexe biologique par rapport au genre » (Le Feuvre, 2002, p. 12), et à poser, comme Delphy l'a résumé dans une formule lapidaire, que « le genre précède le sexe » (2001, p. 251).

Nous évoquerons dans une deuxième partie, en nous appuyant sur quelques exemples, la mise en œuvre concrète des nouvelles problématiques, sachant que le domaine de recherche considéré s'étend bien au-delà de la formation initiale dans son acception traditionnelle. Les difficultés d'insertion professionnelle, l'obligation d'acquérir de nouvelles qualifications pour conserver un emploi ou effectuer une reconversion, suscitent l'intérêt grandissant des chercheurs et des pouvoirs publics. Par ailleurs, les IUFM, créés en 1991, officialisent une collaboration entre des corps de professionnels dont l'histoire est plus ancienne ou plus récente (enseignants, personnels de l'orientation, psychologues, formateurs du secteur public ou privé). Sont concernés, en résumé, la socialisation des individus (dans la famille, le groupe des pairs), l'éducation au sein d'établissements dotés d'un personnel spécialisé, la transmission de savoirs et de savoir-faire hors de l'institution scolaire et universitaire stricto sensu, les parcours réalisés grâce à la formation des adultes (Mosconi, 1998 ; Ollagnier, 2010).

1. Le traitement de la catégorie « sexe » par la sociologie de l'éducation, des années soixante aux années quatre-vingt

1.1 Des héritiers à la reproduction

Les héritiers (1964) dessine la ligne de force des recherches sur l'« école conservatrice », dont la synthèse théorique sera présentée dans *La reproduction* (1970). L'influence de la variable sexe fait l'objet non d'un oubli mais d'un examen présenté comme systématique, conduisant à une secondarisation analytique. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la « découverte » de la variable sexe n'intervient donc pas dans les années quatre-vingt-dix.

Bourdieu et Passeron analysent l'inégale représentation des différentes classes sociales dans l'enseignement supérieur : un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier. Mais les auteurs commencent par déterminer l'influence respective du sexe et de l'origine sociale. Ils notent d'un

côté l'élimination des classes populaires, et observent de l'autre les différences selon le sexe (entre les filières lettres et sciences) qu'ils renvoient à l'influence des modèles traditionnels de la division du travail entre les sexes. L'élimination et la restriction des choix toucheraient davantage les filles, surtout de milieux défavorisés. Quand leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur égalent celles des garçons, cela se traduirait par une « relégation » dans les filières littéraires. Ils avancent qu'au contraire, dans les couches supérieures, les filles voient s'atténuer cette « condamnation » : Bourdieu et Passeron cherchent à hiérarchiser les deux systèmes de discrimination, « l'élimination » et la « relégation ». L'analyse retient que la restriction des choix s'impose aux « basses classes » et aux étudiantes, mais le désavantage des filles est d'autant plus marqué qu'elles sont d'origine sociale plus basse : celui qui tient à l'origine sociale est finalement présenté comme « le plus lourd de conséquences ». Le désavantage qui dans cette analyse dépend plutôt du sexe, l'élimination plus forte et surtout la relégation, est secondarisé, puis éliminé.

Cette procédure masque en fait que cette apparente « relégation » d'un côté s'ajoute à (et redouble) l'élimination pour ce qui concerne les classes populaires, de l'autre remplace l'élimination dans les classes supérieures. La relégation touche surtout les étudiantes de milieu favorisé : celles qui ne sont pas éliminées se voient alors plus fortement « reléguées ». Les études littéraires absorbent en quelque sorte l'augmentation de la scolarisation féminine. La division et les inégalités selon le sexe sont en partie prises en compte, mais l'analyse est orientée par la thèse des auteurs : l'appartenance de classe est le facteur prédominant des inégalités, d'une part, et étant cela est la seule à compter vraiment, d'autre part.

La question du « sexe » refait une apparition à propos de la « soumission » des filles au modèle traditionnel de la division du travail entre les sexes. Comme cela a été noté (Kandel, 1974 ; Duru-Bellat, 1990), les auteurs évoquent à plusieurs reprises le « zèle » et la « docilité scolaire » des étudiantes, présentés avec équivoque comme une réinterprétation « heureuse » du modèle traditionnel de la dépendance féminine qui s'ajusterait aux attentes de l'enseignement supérieur. En fait, Kandel (1974) le signalait déjà, ils expliquent le rapport des étudiants à leurs études en référence à leur classe sociale pour les garçons, à ce qui est présenté comme leur rôle de sexe pour les filles.

Le « livre I » de *La reproduction* présente la théorie visant à établir les relations entre le système d'enseignement et les rapports de classes. La variable sexe en est absente. En revanche, dans le « livre II », il est avancé que les étudiantes sont deux fois plus souvent que les étudiants « condamnées » à des études de lettres. Il n'est pas précisé que cette distinction touche toutes les classes sociales, ni que l'écart se creuse entre les filles et les garçons dans les classes supérieures. Au contraire, il est redit que « les filles restent condamnées plus souvent que les garçons à certains types d'études (les lettres, principalement) et cela d'autant plus nettement qu'elles sont de plus basse origine ». Il est enfin encore beaucoup question, quand il s'agit du

choix des filles, de préjugé, d'idéologie et d'adhésion. Toutes les variations observées se laisseraient finalement interpréter à partir d'un principe unique, la domination de classe. Comme si le temps n'était pas encore venu d'aborder la « domination masculine » (Bourdieu, 1990, 1998).

1.2 Destins scolaires et réseaux de scolarisation

Selon Baudelot et Establet (1971), l'appareil scolaire est soumis à la nécessité de reproduire les rapports sociaux existants (la division de la société en classes). Il serait pour cela caractérisé par la division en deux réseaux de scolarisation : le réseau primaire-professionnel conduisant au « travail exploité » et le réseau secondaire-supérieur conduisant au partage du pouvoir bourgeois. Mais là aussi, l'objet véritable n'est pas les inégalités en général, mais les inégalités entre les classes sociales, la division de la société en classes antagonistes.

C'est à propos des contradictions du métier d'instituteur que la variable sexe apparaît véritablement. La féminisation de la profession est signalée, l'interprétation en termes de dévalorisation critiquée. Mais si la variable sexe est questionnée concernant les instituteurs, c'est parce que les instituteurs et institutrices se répartissent très différemment selon l'origine sociale. Ce sont les origines qui sont interrogées, pour savoir si l'on peut parler à propos des institutrices (d'origine plus souvent supérieure que les instituteurs) de promotion ou de déclassement. Or la situation et les trajectoires des instituteurs ne sont pas pour les auteurs comparables à celles des institutrices, du fait de leur inscription dans des « réseaux » (pourrait-on dire) différents. Pour rendre compte du déclassement apparent des filles, les auteurs « rappellent », Kandel (1974) l'avait noté, que la société est fondée « sur l'oppression de la femme ». Ce qui expliquerait que les filles atteignent rarement la position de leur père. Cette « information » est avancée sans faire l'objet d'aucun approfondissement. Comme si là n'était pas (encore) le problème. Baudelot et Establet concluent que, étant donné leurs faibles « chances » de dépasser le niveau de leur père du fait de leur « oppression », les institutrices connaîtraient bien une promotion sociale « individuelle ». Il s'agit donc comme chez Bourdieu et Passeron de deux modes de lecture différents, l'un tenant compte de la place « singulière » des filles, non pour l'analyser ou la critiquer, mais pour « corriger » la lecture des observations. Ainsi les filles connaissent une certaine promotion (ce qu'il faut retenir), même si ou plutôt compte tenu du fait qu'elles sont opprimées par ailleurs (ce qui n'entre pas dans l'analyse des inégalités sociales).

L'analyse marxiste place la question du sexe après celle des classes, parce que l'« oppression de la femme » reste commandée par l'exploitation de classe. Dans *Allez les filles* (1992), les auteurs reconnaissent l'existence de « deux régimes distincts d'inégalité » : le sexe et l'origine sociale, sans renier la primauté accordée au second. Baudelot (2003) explique après coup la démarche : « Les marxistes que nous n'avons jamais vraiment cessé d'être rencontraient la

question des femmes comme une dimension *nouvelle* à *introduire* coûte que coûte dans la conception des *classes sociales* et des luttes de *classes* » (p. 42).

1.3 L'axiomatique de l'inégalité des chances

Boudon (1973) se propose d'étudier l'inégalité des chances devant l'enseignement et la mobilité ou l'immobilité sociale, c'est-à-dire la différence, en fonction des origines sociales, dans les probabilités d'accès aux différents niveaux de l'enseignement et aux différents niveaux socioprofessionnels. Il s'agit donc toujours d'interroger l'influence des origines sociales, et d'elles seules. Il s'agit pourtant de répondre à des questions qui n'impliquent pas d'écarter le sexe, bien au contraire, par exemple : l'inégalité des chances devant l'enseignement a-t-elle tendance à décroître dans les sociétés industrielles ? L'héritage social a-t-il tendance à croître ou à décroître ? Etc.

En particulier, Boudon essaie de montrer que le développement de la scolarisation n'engendre pas nécessairement une réduction de l'inégalité des chances (scolaires et sociales) : l'école apparaît incapable de jouer ce rôle dans une société par ailleurs à faible mobilité. Exemple donné : « Un *fils* d'ouvrier aura certainement un niveau de vie supérieur à celui de son *père* . Mais ses chances d'accéder à l'enseignement supérieur, comparées à celles du *fils* de cadre supérieur, ne seront guère plus élevées qu'à la génération de son *père* . Et ses chances d'accéder à une catégorie sociale supérieure à celle de son *père* seront du même ordre de grandeur que celles qu'avait son *père* lui-même » (p. 134). Comme l'index et la table des matières ainsi que les nombreux tableaux statistiques notamment le confirment, il est question de la position des fils par rapport à leur père.

Au moment où le « double handicap » des filles s'estompait, la prise en compte du sexe permettait pourtant de contester le « déterminisme » des classes sociales (Duru-Bellat, 2001). Elle permet aussi de relativiser l'hypothèse générale d'un faible rôle joué par l'école dans la réduction des inégalités sociales.

Dans les critiques et commentaires de *L'inégalité des chances*, la discussion porte essentiellement sur l'enjeu de la « controverse »¹ : le « parti pris » d'écarter implicitement le sexe est partagé. L'absence, l'insuffisance ou le mode de construction des données n'entrave pas l'analyse, même si on les déplore parfois en reconnaissant l'« attitude misogyne qui aboutit à une vision biaisée du réel » mais qui s'imposerait à l'analyste faute de données suffisantes et des moyens de les interpréter (Bénéton, 1975).

Le sexe n'est donc pas toujours absent de la controverse de l'inégalité des chances au tournant des années soixante. Mais, lorsqu'il est présent, il fait l'objet d'un traitement particulier. *L'école des filles* (Duru-Bellat, 1990) et *Allez les filles* (Baudelot

1 notamment de N. Mayer (1974), J.-R. Tréanton, A. Darbel et R. Boudon (1975), Bénéton (1975), Lautman (1975).

& Establet, 1992) sont souvent présentés comme marquant cette évolution des lectures sexuées de la sociologie de l'éducation française. Il faut signaler, toujours dans ces années soixante-dix, outre la critique de Kandel (1974), d'autres exceptions antérieures à la publication de ces travaux : les recherches de Bisseret (1968, 1974) essayaient d'étudier empiriquement l'articulation entre problématique de classe et catégories de sexe. Son essai n'aura pas beaucoup de retentissement dans le champ². Plus tard, Girod (1977) essaiera de remédier à cette limite des travaux sur l'inégalité des chances : « les théories générales de la mobilité sociale et de l'inégalité des chances ne se rapportent qu'à la moitié masculine de la population ». Bertaux (1977) évoque également deux logiques sociales, l'une organisant les destins des hommes, l'autre ceux des femmes.

L'absence relative de prise en compte du sexe montre le caractère sinon sexué du moins situé des problématiques de l'inégalité des chances en France. La sociologie ne prenant pas en compte l'oppression des femmes ou tout simplement les rapports sociaux et les inégalités de sexe, elle les reprendrait nécessairement « à son compte », c'est-à-dire les légitimerait (Delphy, 2001). En oubliant les femmes, ce n'est pas seulement de l'information que l'on perd, c'est de la connaissance que l'on déforme (Laufer, Marry & Maruani, 2003). L'oubli des femmes entraîne automatiquement celui des hommes dont la « masculinité » n'est pas questionnée, sous l'angle des normes et des pratiques qui la produisent d'une part, sous l'angle de l'oppression exercée et subie, d'autre part.

2. Inégalités, rapports de sexe et système de genre : le champ de l'éducation et de la formation, des années quatre-vingt à nos jours

2.1 La construction des inégalités de sexe dans une perspective socio-historique

En 1977, Mayeur publie une étude exhaustive sur la création du lycée de filles et du professorat féminin. L'auteure souligne les limites de l'instruction dispensée (le latin ne figure pas au programme), elle considère néanmoins cette innovation comme une étape décisive dans le processus d'émancipation des femmes des classes moyennes. Les effets à long terme des restrictions imposées aux élèves et aux professeures sont sous-estimés (Cacouault, 1999 et 2007a), même si la volonté des députés républicains d'établir « l'égalité dans la différence » est soulignée : les femmes sont très minoritaires chez les médecins jusqu'à la dernière guerre, en 2008 elles ne représentent que 26 % des professeurs de mathématiques en CPGE au grade de « chaire supérieure » (Cacouault, 2009). Si l'on problématise les notions mises en exergue, on est conduit à s'interroger sur la relation entre ce qui est construit comme féminin ou masculin dans l'institution scolaire et sur les rapports sociaux qui

2 Marlaine Cacouault y fait référence dans sa thèse de 1986, *Des femmes professeurs à l'ère de la féminisation. Positions, situations, itinéraires*, Université Paris 8 (dir. Paul de Gaudemar).

vont de pair avec cette différence que les femmes (élèves, enseignantes, épouses et mères) sont censées incarner. C'est donc en utilisant le concept de rapports sociaux de sexe que l'on a pu éclairer tout à la fois le système de hiérarchies sous-jacent aux dispositions institutionnelles (l'École de Sèvres est appelée École normale « secondaire » dans un premier temps, les hommes fréquentent une École normale « supérieure ») et les conflits inhérents aux situations des femmes diplômées qui travaillent (Cacouault, 1984). Ainsi, le célibat des professeures dans l'entre-deux guerres et les années cinquante apparaît non seulement comme un symptôme des contradictions propres à ces situations (le mariage implique parfois l'abandon de la profession), mais comme une forme de résistance à l'usage exclusivement privé de la culture et à la dépendance qu'il entraîne vis à vis de l'autre sexe. Les travaux ainsi orientés sont peu nombreux, il y a donc tout lieu de saluer la parution d'un livre qui s'appuie sur une enquête menée en France et en Angleterre sur les inégalités de parcours chez les enseignant-e-s du second degré (Moreau, 2011).

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, en effet, les chercheur-e-s focalisent plutôt l'attention sur les élèves étant donné l'intérêt des pouvoirs publics pour la mise en place de mesures visant à favoriser l'entrée des filles dans des formations et des métiers « masculins ». Les travaux prennent pour objet les facteurs de différenciation entre les sexes (stéréotypes véhiculés dans la famille et à l'école, pratiques pédagogiques, modalités de l'orientation scolaire et professionnelle) (Michel, 1986 ; Baudoux & Zaidman, 1992 ; Marro & Vouillot, 1991) ou les processus d'égalisation à travers l'étude des mécanismes d'accès à des formations sélectives (Ferrand, Imbert & Marry, 1996, 1999). Notre but ici n'est pas de dresser un bilan exhaustif de ces recherches mais de centrer l'analyse, en prenant quelques exemples, sur les références théoriques et les concepts utilisés, qui impliquent une rupture plus ou moins radicale avec les problématiques antérieures.

2.2 Rapports de sexe, différences et inégalités

2.2.1 Rapports de sexe et choix rationnels

Duru-Bellat postule que les différences de cursus entre les garçons et les filles à l'école et au-delà, « se fabriquent » dans le temps (1990, p. 42). Mais elle suppose également, en s'inspirant des thèses de Boudon, que les jeunes filles et leurs familles font des choix « rationnels ». Elles se déterminent pour telle ou telle filière dans le système scolaire, pour telle ou telle voie de formation à l'issue de l'enseignement obligatoire ou à l'université, selon la manière dont elles perçoivent les opportunités qui s'offrent et les obstacles susceptibles de se présenter. Le choix des métiers et des professions renvoie en dernière instance aux motivations des intéressées qui cependant intériorisent la division sexuelle des emplois et des rôles dans la famille. À la différence des garçons, les filles se projettent dans un cadre où elles auront à assumer, outre le travail professionnel, des charges domestiques, les deux investissements étant plus ou moins « compatibles » selon le type d'emploi

occupé. Sont laissées dans l'ombre, ici, les manifestations concrètes des rapports de sexe (même si l'usage du concept indique bien qu'il ne s'agit pas d'un long fleuve tranquille) entre les partenaires de travail et d'existence. Tout se passe comme si l'on tenait ces relations pour acquises et quasiment uniformes, les filles s'y référant, consciemment ou non, chaque fois qu'elles s'engagent dans une voie (« les filles *ont intérêt* à se doter d'une formation professionnelle dans le secteur tertiaire, ou d'une formation générale de niveau élevé (qui sera en toute hypothèse « rentable » sur le plan familial). *Elles n'ont pas intérêt à viser trop haut* en effectuant des investissements éducatifs difficiles et coûteux, car, par rapport à leur vie familiale, leur carrière continue à passer en second, du fait de leur engagement temporel dans les activités domestiques et éducatives » (1991, p. 264). Cependant, Duru-Bellat met l'accent sur les implications logiques des politiques officielles ayant pour but « l'égalisation progressive des formations entre garçons et filles » : les femmes, dans l'hypothèse où elles auraient accès à des formations de même nature et de même niveau que les hommes, cesseraient de privilégier leur vie familiale par rapport à leur vie professionnelle. Elle fait allusion à des comportements en matière de mariage ou de fécondité qui peuvent être interprétés comme une « forme de résistance passive face au coût de plus en plus élevé des “choix” conformes » (1991, p. 266). Que cette résistance soit qualifiée de « passive » surprend, mais la nécessité de mener des travaux empiriques à partir des questions soulevées se trouve pour autant réaffirmée.

2.2.2 Rapports de sexe et appropriation des savoirs « masculins »

La nouveauté de l'étude de Ferrand, Imbert et Marry (1999) réside dans le fait qu'elles s'intéressent à la présence plutôt qu'à l'absence des filles dans les filières prestigieuses du système universitaire. Les parcours des normaliennes scientifiques entrées à l'ENS Sèvres-Ulm entre 1985 et 1990 (la mixité date de 1986) défient les lois d'airain de la reproduction à plusieurs titres : elles ne sont pas toutes issues de milieux favorisés, le fait d'être « une femme » n'a donc pas toujours besoin d'être compensé par l'héritage culturel. Elles ont obtenu d'excellents résultats dans des disciplines comme les mathématiques et la physique considérées comme des bastions masculins. C'est la mobilisation des familles et des filles elles-mêmes (il n'est plus question ici de docilité ou de passivité), qui expliquent ce défi lancé aux rapports de sexe et à la subordination des femmes qui en découle dans le champ culturel, comme dans le champ économique ou politique. Une critique du concept de domination masculine, mis en avant par Bourdieu à partir de ses études sur la société kabyle, se lit en filigrane dans ce travail, la « domination » pouvant être notablement affaiblie grâce à la réussite scolaire, aux diplômes et au soutien de l'entourage lorsqu'il s'inscrit en faux contre l'idée d'aptitudes différenciées selon le sexe (au sens biologique cette fois). Les rapports sociaux de sexe, s'ils restent marqués par les rapports de force qui organisent la société tout entière, ne sont pas fixés une fois pour toute dans leurs formes et leurs effets, un espace de jeu existe.

2.2.3 Les enjeux de la mixité dans l'espace scolaire et sportif

Tout n'est pas joué non plus dans les classes, où des interactions complexes se déroulent entre partenaires *a priori* inégaux. Selon Mosconi (1989), la mixité scolaire a été bien acceptée par l'opinion, car cette mesure, outre son caractère officiel, n'a pas fait disparaître les inégalités entre sexes dans le monde professionnel, loin de là. Pourtant, une circulaire de 1982 enjoint à l'école mixte d'« assurer la pleine égalité des chances » entre les filles et les garçons. La problématisation de la notion de mixité et l'enquête qualitative permettent d'éclairer les formes prises par les rapports de sexe et leurs enjeux pour la conduite de la classe. Les enseignants (hommes) supporteraient mal de travailler avec une classe où les filles sont majoritaires, le rapport de force qui s'instaure de fait étant « en contradiction avec le rapport traditionnel des sexes ». À l'inverse, quand les garçons tiennent le haut du pavé (dans une classe scientifique), l'enseignante, malgré sa qualification, tend à les considérer comme « les plus brillants » parmi les élèves. C'est le prestige de la section associé à une origine sociale élevée qui permet à certaines filles d'occuper une position de leader. Mais, d'une façon générale, dans ce type de classe « mixte », la soumission des femmes risque de se perpétuer, les prises de parole étant très inégales.

L'éducation physique et sportive a été interrogée sous cet angle-là, en lien avec des recherches plus vastes sur les milieux du sport (Davis et Louveau, 1991). Les activités sportives apparaissent comme tout à fait propices au maintien des conceptions traditionnelles de la féminité et de la virilité, mais, simultanément, elles offrent la possibilité de transgresser les normes qui sous-tendent la construction des identités sexuées. Le fait de présenter les activités comme accessibles aux deux sexes favoriserait la libre expression des goûts et la réduction de l'écart entre garçons et filles. De fait, la pratique sportive a augmenté chez ces dernières, mais les choix d'activité comparés à ceux des garçons demeurent très différenciés. Les chercheurs en sciences de l'éducation se demandent s'il ne faut pas inciter les garçons à se diriger vers des activités comme la danse, classées du côté du féminin par les parents et les professeurs, pour impulser le changement (Combaz, 1991). En effet, les orientations des filles retiennent l'attention, pendant qu'on hésite à interpellier les garçons et les hommes sur leur manque d'enthousiasme à l'égard des disciplines et des métiers « féminins » (Vouillot, 2007).

2.3 Les inégalités au prisme du genre : les années 2000

Quel est l'apport du concept de « genre » introduit dès les années 1950 aux États-Unis (Mathieu, 1977) mais diffusé plus récemment en France, à la réflexion dont nous avons tracé les contours en introduction ? Le terme genre, depuis qu'il s'est banalisé dans le champ scientifique, désigne parfois, et seulement, le sexe social, la différence produite et proclamée par la socialisation, l'éducation, la culture, à partir d'un substrat biologique (Scott, 2009). En conséquence, pour apprécier la

valeur heuristique d'une conceptualisation en termes de genre, nous allons voir le concept « à l'œuvre » dans des recherches qui l'utilisent délibérément pour prolonger, approfondir, voire radicaliser, la réflexion engagée sur, et à partir de la dynamique des rapports sociaux de sexe.

2.3.1 Le genre du bâtiment : déconstruction d'un mythe

Le travail de Gallioz (2006) sur les métiers du bâtiment permet de saisir les raisons de fond pour lesquelles un grand déséquilibre est observable quant à l'orientation des filles et des garçons dans l'enseignement professionnel (Moreau, 2003), et à la formation des femmes et des hommes lorsqu'il s'agit, par exemple, d'acquérir une qualification pour se reconvertir. La pénibilité du travail, incontestable, serait un prétexte plus qu'une cause de non recrutement d'un nombre plus important de « femmes » dans les métiers du bâtiment exercés à l'extérieur, à la différence du travail effectué dans les bureaux. En effet, c'est parce que les conditions de travail sont « déclarées et construites comme physiquement pénibles » que « le genre du bâtiment est masculin » (p. 98) ; on passe du genre au sexe (comme principe de différenciation et norme), en mettant en avant un groupe d'individus hommes qui serait naturellement adapté à certaines tâches. Le travail au dehors est valorisé en raison même de sa pénibilité pendant que les tâches dévolues aux femmes sont dévalorisées ; les unes sont « désignées » comme productives, les autres non, alors que toutes les spécialités et toutes les compétences sont indispensables au fonctionnement et à la rentabilité de l'entreprise. L'auteure renvoie aux mythes qui fondent ces dichotomies, soit aux figures de la femme « fragile » et de l'homme « fort ». Tous les travailleurs et travailleuses ne sont pas conformes à ces représentations, la capacité des femmes et des hommes d'apparence délicate à s'acquitter de tâches pénibles a été démontrée tout au long de l'histoire. Cette référence au passé confirme le caractère relatif d'appréciations qui légitiment des distributions et des hiérarchies arbitraires. Gallioz utilise les notions de féminité et de masculinité non pour renvoyer à des caractéristiques biologiques, mais afin d'éclairer le processus d'élaboration de représentations qui dépendent étroitement l'une de l'autre : si la virilité définit la masculinité, c'est non seulement par rapport aux femmes dites féminines, mais encore en relation avec les hommes auxquels on attribue un déficit de ce point de vue-là.

2.3.2 La formation continue : des enjeux pluriels

Les recherches « en éducation des adultes » qui utilisent le concept de genre sont encore peu nombreuses (Ollagnier, 2010). Pourtant, l'accès des femmes et des hommes à la formation continue (comparable sur le plan quantitatif) a suscité quelques études. On observe que les catégories socioprofessionnelles modestes profitent moins de cette offre, en leur sein les femmes sont les plus désavantagées (Fournier, 2009). L'explication courante consiste à dire que les tâches familiales représentent, pour elles, un obstacle insurmontable. Or, si le temps consacré à une

démarche de formation et les déplacements nécessaires sont perçus comme des freins par les intéressées, c'est parce que la division selon le genre des domaines d'intervention et de responsabilité dans l'espace privé et professionnel se trouve remise en question. Aussi, l'adoption de pratiques subversives, de ce point de vue là, dans les entreprises (certaines proposent à des femmes de se former pour occuper des postes « masculins ») (Forté & Rebeu, 2011), ouvre un espace de liberté dont les hommes étaient seuls à profiter dans une époque antérieure³. L'université participe à cette remise en cause de l'ordre du genre en facilitant les reprises d'études chez des femmes qui ont privilégié la famille après la scolarité secondaire (Zaidman, 2007a).

Les professionnels interpellés

Pourquoi les filières d'études, les modalités d'emploi, les professions (dont celles de l'éducation et de la formation) demeurent-elles aussi fortement marquées par la dynamique du genre ? Depuis une vingtaine d'années, le regard se tourne vers les professionnels, enseignants et formateurs, afin qu'ils intègrent dans leurs missions celle d'aider les élèves, les étudiants, les stagiaires, à réfléchir sur les inégalités, la ségrégation et la discrimination (Zancarini-Fournel, 2004 ; Nave, 2005). La « fabrique des garçons » (Ayrat, 2011) est l'objet d'un travail de déconstruction, comme celle des filles. L'auteure citée s'intéresse aux effets pervers des sanctions, qui confortent chez certains élèves une identité « virile ». Les contenus d'enseignement, la littérature enfantine sont également passés au crible (Brugelles, Cromer & Panissal, 2009). Les pratiques et les comportements dans l'espace scolaire et plus largement dans les espaces de formation sont observés et analysés dans le but de favoriser une « mixité » qui n'entérine pas des inégalités et ne génère pas des violences (Zaidman, 1996, 2007b ; Albenga, 2011). Signe des temps, un colloque intitulé « Genre, éducation : de la formation à l'enseignement », qui s'est tenu à Lyon en 2010, a fait une place à la présentation de mémoires professionnels réalisés par de futurs enseignants⁴.

Marlaine CACOUAULT

marlaine.cacouault@orange.fr

Ludovic Gausso

Ludovic.Gausso@univ-poitiers.fr

³ 68 % des demandeurs de la validation des acquis professionnels sont des femmes en 2010, MEN-RERS.

⁴ dont Madeleine Labie, « Pratiques langagières sexuées en petite section de maternelle », communication au colloque organisé par le groupe « Genre, Mixité, Égalité », université Claude-Bernard-Lyon 1, du 22 au 24 juin 2010.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBENGA V. (2011). « Les violences de genre entre élèves », *Ville-école-intégration-diversité*, n° 165, p. 188-193.
- AYRAL S. (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris : PUF.
- BAUDELLOT C. (2003). « À l'école des femmes », in J. Laufer, C. Marry & M. Maruani, *Le travail du genre*, Paris : La Découverte.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1992). *Allez les filles !*, Paris : Seuil.
- BÉNÉTON P. (1975). « Quelques considérations sur la mobilité sociale en France », *Revue française de sociologie*, vol. XVI, n° 4, p. 517-538.
- BERTAUX D. (1977). *Destins personnels et structure de classe : pour une critique de l'anthroponomie politique*, Paris : PUF.
- BISSERET N. (1968). « La sélection à l'université et sa signification pour l'étude des rapports de dominance », *Revue française de sociologie*, vol. IX, n° 4, p. 463-496.
- BISSERET N. (1974). *Les inégaux ou La sélection universitaire*, Paris : PUF.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : A. Colin.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- BRUGEILLES C., CROMER S. & PANISSAL N. (2009). « Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école, *Travail, genre et sociétés*, n° 21, p. 109-129.
- CACOUAULT M. (1984). « Diplôme et célibat. Les femmes professeurs de lycée entre les deux guerres », in A. Farge & C. Klapish-Zuber (dir.), *Madame ou mademoiselle ? : itinéraires de la solitude féminine : XVIII-XX^e siècle*, Paris : Montalba, p. 177-203.
- CACOUAULT-BITAUD M. (1999). « Professeur du secondaire : une profession féminine ? Éléments pour une approche socio-historique », *Genèses*, n° 36, p. 92-115.
- CACOUAULT-BITAUD M. (2007a). *Professeurs... mais femmes : carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX^e siècle*, Paris : La Découverte.
- CACOUAULT-BITAUD M. (2007b). *Professions de l'éducation nationale et rapports de genre*, note de synthèse d'HDR, Paris : EHESS.
- CACOUAULT-BITAUD M. (2009). « Les enseignantes des classes préparatoires : l'atout du grade et de la discipline dans un secteur dominé par les hommes », in Y. Verneuil (dir.), *L'enseignement secondaire féminin et l'identité féminine enseignante : hommage à Françoise Mayeur*, Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, p. 133-143.

- CACOUAULT M. & OEUVRARD F. (2009). *Sociologie de l'éducation*, Paris : La Découverte.
- COMBAZ G. (1991). « La mixité en EPS : opinions et souhaits des élèves », *Revue EP.S*, n° 231, p. 62-65.
- DAVISSE A. & LOUVEAU C. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*, Joinville-le-Pont : Actio.
- DELPHY C. (2001). *L'ennemi principal : penser le genre*, Paris : Syllepse.
- DURU-BELLAT M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. (1991). « La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? », *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. XX, n° 3, p. 257-267.
- DURU-BELLAT M. (1994). « La «découverte» de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine », *Nouvelles questions féministes*, vol. XV, n° 1, p. 35-68.
- DURU-BELLAT M. (2000). « L'analyse des inégalités de carrières scolaires : pertinence et résistance des paradigmes des années soixante-dix », *Éducation et sociétés*, n° 5, p. 25-41.
- DURU-BELLAT M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A. & MARRY C. (2001). « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, vol. XLII, n° 2, p. 251-280.
- FERRAND M., IMBERT F. & MARRY C. (1999). *L'excellence scolaire, une affaire de famille : le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*, Paris : L'Harmattan.
- FORTE M. & REBEU M-C. (2011). « Des mixités professionnelles à géométrie variable », in M. Cacouault & F. Charles, *Quelle mixité dans les formations et les groupes professionnels ? : enquêtes sur les frontières et le mélange des genres*, Paris : L'Harmattan, p. 19-33.
- FOURNIER C. (2009). « Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes », *Bref*, n° 262, CEREQ.
- GALLIOZ S. (2006). « Force physique et féminisation des métiers du bâtiment », *Travail, genre et sociétés*, n° 16, p. 97-114.
- HÉRITIER F. (1996). *Masculin-féminin, La pensée de la différence*, Paris : Odile Jacob.
- KANDEL L. (1974). « L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme : de quelques obstacles appelés «épistémologiques» », *Temps modernes*, n° 333-334, p. 1781-1814.
- LAUFER J., MARRY C. & MARUANI M. (2003). *Le travail du genre : les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris : La Découverte.
- LE FEUVRE N. (2002). « Pour une sociologie du genre ou des genres ? Introduction générale », *Utinam : revue de sociologie et d'anthropologie*, n° 5, p. 9-14.

- MARRO C. & VOUILLOT F. (1991). « Représentations de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. XX, n° 3, p. 303-323.
- MAYEUR F. (1977). *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- MOREAU G. (2003). *Le monde apprenti*, Paris : La Dispute.
- MOREAU M.-P. (2011). *Les enseignants et le genre : les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris : PUF.
- MATHIEU N.-C. (1977). « Masculinité-féminité », *Questions féministes*, n° 1, p. 51-68.
- MOSCONI N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, Paris : PUF.
- MOSCONI N. (1994). *Femmes et savoirs*, Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris : PUF.
- NAVE C. (2005). « Le féminisme comme pédagogie », *Travail, genre et sociétés*, n° 13, p. 168-170.
- OLLAGNIER E. (2010). « La question du genre en formation des adultes », *Savoirs*, n° 22, p. 9-52.
- SCOTT J. W. (2009). « Le genre : une catégorie d'analyse toujours utile ? », *Diogène*, vol. I, n° 225, p. 5-14.
- THÉLOT C. & VALLET L.-A. (2000). « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, n° 334, p. 3-32.
- VOUILLOT F. (2007). « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 87-108.
- ZAIDMAN C. (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris : L'Harmattan.
- ZAIDMAN C. (2007a). « Rapports sociaux de sexe et trajectoires scolaires », *Les Cahiers du CEDREF*, n° 15, p. 73-93.
- ZAIDMAN C. (2007b). « La mixité, un mode d'agencement des relations de sexe », *Les Cahiers du CEDREF*, n° 15, p. 95-12.
- ZANCARINI-FOURNEL M. (2004). « L'enseignement du genre en IUFM », in collectif, *Quelle mixité pour l'école ?*, Paris : Albin Michel, p. 117-121.